

Az amerikai pedagógiai kutatás múltja és jelene

Az amerikai neveléstudományi kutatók szövetsége 2011. évi konferenciájának tükrében

A 20. század elején az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógia – reflektálva a közoktatás igényeire – gyors fejlődésen ment keresztül. Mi sem jelzi ezt jobban, minthogy a vezető egyetemeken egymás után alakultak a pedagógiai fakultások, s a kutatói közösség tagjai 1916-ban – más tudományok képviselőihez hasonlóan – létrehozták saját tudományos szervezetüket, az American Educational Research Associationt (Amerikai Neveléstudományi Kutatók Szövetsége, AERA). A szövetség tagjai úgy vélték, a pedagógia mint önálló empirikus társadalomtudomány vezető szerepet játszhat az amerikai közoktatás megreformálásában, ezen keresztül részt tud vállalni a társadalmi problémák feloldásában. A neveléstudomány kutatóit tömörítő legnagyobb szervezet múltja szorosan egybefonódik az amerikai neveléstudományi kutatás történetével, hiszen – idézve Solla de Price-t (1979) – a tudománnyá válás feltétele a tudományos közösség kialakulása, kutatási eredményeinek tudományos fórumokon történő rendszeres megvitatása.

Az AERA a világon elsőként tömörítette egységbe a neveléstudomány kutatóit és teremtette meg tudományos színtereit. Folyóiratai a neveléstudomány leghivatkozottabb publikációs fórumai, konferenciáira a neveléstudomány kutatói világszerte figyelnek. Az AERA évente megrendezésre kerülő konferenciáin ('annual meeting') keresztül láthatjuk, melyek a – részben – tipikusan tengerentúli neveléstudományi kutatási problémák, s mely témák tartoznak az oktatáskutatás fő áramába.

Hazánkban a tudományterület minden részterületét átfogó, rendszeres éves konferencia a Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottsága által 2001-től évente megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencia. Ezek a konferenciák jelentős szerepet töltenek be egy tudományos közösség életében, hiszen ezeken keresztül nyílik lehetőség a rendszeres kapcsolattartásra és a szakmai, baráti kapcsolatok építésére. A konferenciák mellett, hogy a szakmai kommunikáció színtereként szolgálnak, lehetőséget adnak arra, hogy a szélesebb szakmai nyilvánosság előtt is megjelenjenek a legújabb kutatási eredmények. A nagynevű tudományos konferenciák széles nyilvánosságot kapnak, így az itt elhangzottaknak hatása lehet a gyakorlatra, hiszen egyrészt a neves konferenciáknak médiavisszhangja van, másrészt ezeken jelen vannak a kutatási eredményeket alkalmazók, azokat a gyakorlatba áttűtető szervezetek, intézmények képviselői – például tankönyvírók, pedagógiai programok kidolgozói. A konferenciáműfajok sajátosságai is segítik a konferenciák azon célját, hogy a hasonló témával foglalkozó kollégák egymás szakmai anyagaira reflektáljanak, megfogalmazzák azokkal kapcsolatban kritikai észrevételeiket, javaslatokat és a kutatások ismeretében együttműködések szülessenek (Csapó, 2005).

Magyarországon nem működik az AERA-hoz hasonló, a neveléstudomány művelőinek széles köre számára nyitva álló és elfogadott szervezet, mely az azonos területeken

kutatók közötti kapcsolatteremtést és kapcsolattartást megfelelően biztosítaná. Bár az AERA-t – főként a szervezet nagysága, felépítése, működtetése miatt – általában az EARLI-hez képest határozzák meg, a hazai kutatók közösség számára hasznos lehet megismerkedni a szervezet felépítésével, folyóiratainak és konferenciáinak céljaival.

Az AERA szerepe az oktatáskutató közösség kialakulásában

Amerikában a pedagógiai kutatás gyökerei a 19. század végére, a 20. század kezdeti éveire nyúlnak vissza (hivatkozás). A gyorsléptékű urbanizáció és iparosodás együtt járt a társadalmi különbségek növekedésével, és nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbiakkal ellentétben a társadalmi rendet a köz- és vallási intézmények már nem tudják hatékonyan biztosítani. A század elején a politikai életben megjelenő progresszív mozgalom képviselői egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a közoktatásnak a társadalmi problémák megoldásában. Újraértelmezték az oktatás fogalmát: olyan oktatásban hittek, amely biztosítja, hogy az állampolgárok átlássák a társadalmi, gazdasági folyamatokat és azok hatékony résztvevői, formálói lehessenek (Mershon és Schlossman, 2008).

Mindemellett egyre inkább nőtt az igény az iránt, hogy a felsőoktatási intézményekben a leendő pedagógusok és iskolavezetők számára kanonizált elméleti és gyakorlati ismereteket nyújtsanak. A kutatók az empirikus vizsgálatokat részesítették előnyben, így a rousseau-i és hegeli filozófiából eredeztethető pedagógiai elvek helyett mind nagyobb igény mutatkozott a tanítási folyamatok és a gyermekek fejlődésének pszichológiai alapú megközelítése iránt (Lagemann, 2000). Ez az időszak egyben a reformpedagógia kibontakozásának időszaka is volt. Az iskolák hatékonyságának javításában érintett, növekvő számú szakemberek figyelme is az addig oly népszerű és gyakori történeti áttekintések helyett egyre inkább az empirikus vizsgálatok felé irányult. Az empirikus kutatások elvégzéséhez a pszichológia módszertanát alkalmazták. A pedagógiai kutatómódszertan máig meghatározó műveként tartják számon Edward L. Thorndike 1904-ben megjelent *Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements* (Bevezetés a mentális és a szociális mérések elméletébe) című mérés-módszertani könyvét.

A kvantitatív mérések alkalmazása jelentős lépésnek bizonyult a neveléstudomány önálló tudományággá válásában, illetve „Amerikában a pedagógia nem egy területe gyorsabban integrálódott a modern empirikus társadalomtudományok körébe azáltal, hogy a kutatási területek szerveződésének fókuszává a – pszichológia korábban kialakult és szigorúbb kutatási normáit érvényesítő – pedagógiai pszichológia vált, ami sok, Európában hagyományosan a pedagógia körébe sorolt ismeretkört is magában foglalt” (Csapó, 1997, 7. o.). Kezdetekben a diszciplínát alapvetően mérési tudományként tartották számon, így nem meglepő, hogy az AERA későbbi alapítói magukat mérőnek (‘measurer’) nevezték, akik azt tűzték ki célul, hogy elősegítsék a számszerűsíthető eredményeket produkáló mérési módszerek pedagógiai használatát” (Lagemann, 1997, 7. o.).

A pedagógiai kutatás tudományágként való elismerésére irányuló törekvések egyidejűleg magával vonták egy kutató közösség kialakulását is. Az akkor még kialakulóban lévő tudományterület képviselői rendszeres szakmai eszmecserét folytattak a Harvardon, a Yalen vagy a Chicagói Egyetemen. Rangos, tudományos folyóiratokban publikáltak, például a *School and Society*-ben vagy a *Yearbooks of the National Society for the Study of Education*-ben, valamint szakmai szervezeteket hoztak létre (például AERA, Cleveland Conference). Ezen közösségek tagjai lassan, de biztosan körülhatárolták a diszciplína határvonalait, elválasztva azt a nem pedagógiai fakultásoktól, valamint a pedagógiai gyakorlattól. Jellemző a korszakra, hogy a tudományág képviselői kizárólag pedagógiai kutatással foglalkoztak, más tudományágak képviselőivel ritkán működtek együtt. Ugyanakkor más tudományágak képviselői szintén mereven elhatárolták magukat a pedagógiától, ennek köszönhetően az első világháború utáni

időszakban csak elvétve akadt a filozófus Dewey-hoz vagy a történész Beardhöz hasonló interdiszciplináris kutató.

Az 1890-es években a pedagógiai kutatóknak azzal a nehézséggel kellett szembenéznük, hogy egyes társadalomtudományi körökben elutasítják a pedagógiát mint tudományos alapokon nyugvó diszciplínát. Ennek következtében az AERA és a National Society of College Teachers of Education szakmai szervezetek egyre nagyobb szerepet vállaltak a kutatási terület presztízsének megteremtésében. Ezek a platformok nemcsak a pedagógia kutatóit tették ismertté, hanem hozzájárultak a tudományág aktuális kérdéseinek megvitatásához, tudományos alapjainak kidolgozásához, megerősítéséhez és kiteljesedéséhez egyaránt. Az 1910-es évekig a nemzeti tanterveket kidolgozó bizottságokban a meghatározó szerepet a szkeptikus bölcsesek és más tudományágak kutatói töltötték be, s csak az 1920-as évektől kerültek döntéshozói szerepbe a pedagógiai kutatói háttérrel rendelkező szakemberek. Az 1950-es és az 1960-as évek eseményei jelentős fordulatot hoztak az addig elszigetelten működő amerikai pedagógiai kutatók életébe. Például a hidegháború, a polgárjogi mozgalom hatására a társadalom ismét az oktatás felé fordult megoldást várva, így a pedagógiai kutatás ismét középpontba került és a diszciplína elfogadottsága egyre javult. Az 1960-as évek elejétől elérhető állami kutatás-fejlesztési alapok létrehozásával a kutatói közösség is jelentős növekedésnek indult, amit az AERA egyre bővülő taglétszáma is tükröz.

Az AERA szervezete

Az 1916-ban alapított AERA fő célja a neveléstudomány és a társtudományok kutatóinak összefogása, a szakmai kommunikációjának javítása, a tudományterület érdekeinek képviselete, a kutatási eredmények terjesztése és a gyakorlatba történő átültetésének elősegítése. A világ legnagyobb pedagógiai tudományos szervezete mára hozzávetőlegesen 27000 tagot számlál. Tagjai között vannak kutatók, PhD-hallgatók számos tudományterületről, a neveléstudomány mellett a pszichológia, a szociológia, az antropológia, a filozófia, a történelem, a közgazdaságtan, a statisztika, a politikatudomány területről vannak jelen legnagyobb számban. Tagságának többsége az Egyesült Államokban és Kanadában él.

A tagok 12, a neveléstudomány egyes részterületei szerint szerveződő, A-tól L-ig jelzett szakosztály ('division') egyikéhez csatlakozhatnak:

- (A) iskolavezetés,
- (B) tantervtudomány,
- (C) tanítás és tanulás,
- (D) értékelés és kutatómódszertan,
- (E) fejlesztő pedagógia,
- (F) történelem és historiográfia,
- (G) nevelésszociológia,
- (H) az iskolai oktató- és nevelőmunka értékelése, mérése és kutatása,
- (I) szakképzés, posztszekunder képzés,
- (K) oktatás és tanárképzés,
- (L) oktatáspolitikai.

Az AERA online vitafórumot tart fenn valamennyi szakosztály számára. A szakosztályokon belül a tagok speciális érdeklődési csoportokhoz (*Special Interest Groups*, SIG) is csatlakozhatnak. Egy SIG létrejöttének feltétele, hogy adott szakosztályon belül legalább 30 tag egy szűkebb részterülettel foglalkozzon. A több mint 100 érdeklődési csoport témái között találjuk például a következőket: számítógép és internet az oktatásban; demokratikus állampolgárság az oktatásban; hierarchikus lineáris modellezés; longitudinális programok; probléma alapú tanítási módszerek; queer-tanulmányok.

Az AERA folyóiratai

Az AERA nagy hangsúlyt fektet a tudományos eredmények széles körű terjesztésére, ennek érdekében mára hat tudományos folyóiratot jelentet meg: (1) *Review of Educational Research*, (2) *American Educational Research Journal*, (3) *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (4) *Review of Educational Research*, (5) *Journal of Educational and Behavioral Statistics* és (6) *Review of Research in Education*. Legrégebbre – 1931 – a *Review of Educational Research* megjelenése datálható, ugyanakkor az AERA legtöbb folyóiratának első száma az 1970-es években jelent meg. A folyóiratok mindegyike anonim bírálati ('peer review') rendszerben működik.

Az 1971-ben alapított (1) *Educational Researcher* évente kilenc alkalommal jut el a szervezet tagjaihoz. A folyóirat a közérdeklődésre leginkább számot tartó témákban közöl tudományos eredményeket, illetve rendszeresen beszámol a szervezetben folyó munkáról, online formája széles közönség számára hozzáférhető. Ennél specifikusabb tartalommal bír a második legolvasottabb – mintegy 15000 előfizetőt, illetve regisztrált tagot automatikusan elérő – AERA kiadvány, az (2) *American Educational Research Journal*. A folyóirat két részre tagolódik: a *Social and Institutional Analysis* a társadalmi és intézményi elemzésre fekteti a hangsúlyt, míg a *Teaching, Learning, and Human Development* a tanítás és tanulás, valamint a fejlesztés témakörére fókuszál. A több mint három évtizedes múltra visszatekintő (3) *Educational Evaluation and Policy Analysis* a pedagógiai értékelés és az oktatáspolitikai elemzés közötti kapcsolatra koncentrálna.

A szervezet legrégebbi kiadványa a (4) *Review of Educational Research*. A harmadik legnagyobb példányszámban negyedévente megjelenő folyóirat kritikus és interdiszciplináris szakirodalmi áttekintéseket ismert a neveléstudomány és a tagok által képviselt társtudományok köréből. A (5) *Journal of Educational and Behavioral Statistics* az AERA és az American Statistical Association (Amerikai Statisztikai Társaság) közös kiadványa, jellemzően olyan tanulmányokat jelentet meg, amelyek újonnan fejlesztett, korábban, a neveléstudományi kutatásokban nem alkalmazott statisztikai módszereket mutatnak be. Az új elemzési eljárások mellett ismertetik a meglévők korlátait ('critical review') is, valamint bemutatják az alkalmazást segítő didaktikus anyagok, kevésbé ismert eljárások főbb jellemzőit. Az AERA gondolja az évente megjelenő (6) *Review of Research in Education* is, amely szakirodalmi áttekintéseket és kritikai hangvételű írásokat tartalmaz.

Csapó (2011) rámutat arra, hogy napjainkra a publikációk súlypontja egyre inkább tolódik a lektorált folyóiratcikkek felé, nagyobb a jelentősége azoknak a kutatási eredményeknek, amelyek nagyobb tudományos közösség számára elérhetők – ennek főurmai a vezető nemzetközi folyóiratok. Az AERA folyóiratai előkelő helyet foglalnak el a Thomson and Reuters 2010-es hivatkozási listáján. Az *Education and Educational Research* témakörön ('subject category') belül a hivatkozások számából meghatározott impakt faktor alapján felállított rangsorban az első helyen az *Educational Researcher*, másodikon a *Review of Educational Research* áll. A harmadik helyen a European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) folyóirata, a *Learning and Instruction* szerepel, melynek impakt faktora 2,768 (Thomson Reuters, 2011).

A *Learning and Instruction* magas impaktja az európai pedagógiai kutatók teljesítményének jelentős fejlődését jelzi. Az 1985-ben alakult EARLI 1991-ben indította el folyóiratát, és két évtized alatt eljutott oda, hogy felveszi a versenyt a hosszabb szakmai múlttal és nagyobb taglétszámmal rendelkező amerikai szervezettel. Európa számára a kutatási eredmények országok közötti megosztásának lehetősége csak az elmúlt 20 évben indult meg a politikai széttagoltság megszűnésével, ám a kelet- és közép-európai országok kutatóinak publikációi jelentősen alulreprezentáltak a nyugat-európai műhelyekben készült munkákhoz képest. Európa számára a nyelvi sokszínűség is nehezíti az eredmé-

nyek nemzetközi publikálását. Mára az európai kutatói közösség számára elfogadott, hogy a tudományos kommunikáció nyelve a legtöbb területen az angol (például a neveléstörténettel foglalkozók nagyobb arányban publikálnak németül, mint angolul), s dominanciája számos államban, például Németországban, a skandináv államokban vagy a Benelux-államokban már nem jelent nehézséget. Az impakt faktor alapján meghatározott szakmai elismertsége a két kontinens oktatáskutatóit összegyűjtő tudományos szervezetek folyóiratainak van (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat. Az AERA folyóiratainak és az EARLI folyóiratának citációs jellemzői és megjelenésének éves gyakorisága

Folyóirat neve	Beküldött tanulmányok száma	Elfogadott tanulmányok aránya (a többi elutasítva)	Impakt faktor	Számok évfolyamonként
American Educational Research Journal	196	8,2	2,479	4
– SIA section	207	7,7		4
– TLHD section				
Educational Evaluation and Policy Analysis	212	10,4	1,919	4
Educational Researcher	220	17,3	3,774	9
Journal of Educational and Behavioral Statistics	114	57	1,644	4
Review of Educational Research	189	6,3	3,127	4
Review of Research in Education	n. a.	n. a.	1,909	1
Learning and Instruction	n. a.	n. a.	2,768	4

Forrás: Educational Resarcher (2011): *Summary of AERA Journal Operations, 2010 alapján saját szerkesztés* (<http://edr.sagepub.com/content/40/3/128.full.pdf+html?ijkey=G6cJlqBFmXDSk&keytype=ref&siteid=spedr>) Megjegyzés: n. a. nincs adat.

A tudományos eredmények terjesztése iránti nagyfokú elkötelezettséget mutatja, hogy az AERA rendszeresen jelentet meg monográfiákat és könyveket, melyek között kimagasló arányban találunk kézikönyveket is (például *Handbook of Education Policy Research*, *Studying Teacher Education*; *Black Education*; *Handbook of Research on Teaching*; *Standards for Educational and Psychological Testing* [az American Psychological Association és a National Council on Measurement in Education közös kiadványa]; *Handbook of Complementary Methods in Education Research*; *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs*). 2004-től vált a kiadói tevékenység rendszeressé, addig a közérdeklődésre számot tartó elméleti munkákat, kutatási, módszereket és eredményeket alkalomszerűen gyűjtötte kötetbe a szervezet. A szervezet honlapján (<http://www.aera.net/handbookseries.htm>) mindig megtalálható az éppen aktuális publikációs tervezet, amelyhez tudományos anyagokat várnak a szerkesztők.

Az AERA konferenciái

Az AERA első konferenciáját 1933-ban rendezték Minneapolisban. Az azóta más-más államban, illetve Kanada különböző városaiban évente megrendezett szakmai fórum csak 1943 és 1946 között, az USA II. világháborús szerepvállalása idején szünetelt. Az éves konferenciák címeiből kirajzolódik a progresszív pedagógia hatása, hiszen a szervezők minden alkalommal nagy hangsúlyt fektetnek a kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetésére (például *The Application of Research Findings to Current Educational Practices*, 1936; *Growing Points in Educational Practice*, 1949; *Bridging Between Researchers and Practitioners*, 1983; *Education Research in the Public Interest*, 1996),

valamint a gyakorló pedagógusok és akadémikusok közötti párbeszéd erősítésére. A konferenciatermatikák hűen tükrözik az éppen aktuális társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai helyzetet, illetve azok összefüggéseit. A pedagógiai kutatás pragmatikus megközelítésén kívül az 1970-es évektől kezdve a döntéshozói szintű oktatáspolitikai szerepvállalásának segítése is előtérbe került. Ebben az időszakban a neveléstudományi kutatás – főként a nagymintás értékelési módszerek – számos kormányzati szintű oktatáspolitikai program részévé vált. Elsőként *Robert Kennedy* szenátor kezdeményezésére, oktatáskutatók bevonásával indultak hatásvizsgálatok, hogy az *Elementary and Secondary Education Act* (Alap- és Középfokú Oktatási Törvény) I. cikkelyében foglaltak szerint a hátrányos helyzetű gyermekek iskoláztatásának javítására fordított összegeket az intézmények hatékonyan kamatoztatták-e, majd Ralph Tyler módszereivel értékelték, milyen mértékben teljesülnek a tantervi követelmények a gyakorlatban (*Lagemann*, 2000).

Az AERA-konferenciák az európai kutatásszerveződés szempontjából is mérföldkönek bizonyultak. Heinz Mandl, Erik De Corte, Erno Lehtinen, Neville Bennett, Pierro Boscolo és kollégáik számára az AERA nemzetközi kutatók számára is nyitott fórumain érlelődött meg egy, szervezetileg az AERA-hoz hasonló pán-európai ernyőszervezet, a European Association on Learning and Instruction (EARLI) megalapításának gondolata közel hetven évvel az AERA megalapítása után (www.earli.org, *Csikos, Józsa, Korom és Tarkó*, 1997). Az EARLI tudatosan törekedett arra, hogy a szervezet az egész kontinens kutatóinak közössége legyen, ezért a szocialista országok kutatóinak jelenlétét a szervezetben a kelet európaiak számára szinte megfizethetetlen tagdíjak mérséklésével is támogatta; s a szervezet iránti igényt mi sem mutatja jobban, hogy második konferencián már közel 600 európai kutató vett részt Tübingenben 1987-ben (*Csapó*, 1988).

Bár küldetésében és funkcióját tekintve sok közös vonást találunk a neveléstudomány legkiemelkedőbb tengerentúli és európai szervezetei között, a konferenciák gyakorisága és nagysága jól érzékelteti az AERA korábbi alapításából is származó helyzeti előnyét. Míg a kétévenként Európa-szerte megrendezett EARLI-n a résztvevők száma a 2500 körüli létszámot nem haladja meg, addig az AERA éves konferenciáira rendszeresen tízezer feletti regisztrált résztvevő érkezik. További különbség, hogy az európai szövetség több, különálló, egyenként is jelentősen különböző pedagógiai kutatási kultúrával bíró ország tagjait szervezi egy közösségbe. Az EARLI közössége az AERA-éhoz képest zártabb, inkább a kutatást elsődlegesen művelőket tömöríti magában. Bár a nyelvi, kommunikációs korlátok jelentősen csökkentek, a kutatási eredmények bemutatásának nyelve az angol lett, és a tudományos közösségből az angolul nem tudó kutatók mára kiszorulnak.

A 2011-es AERA-konferencia

Az AERA 2011. évi konferenciájának New Orleans adott otthont április 8. és 12. között. A konferencia, amely mindig a neveléstudomány legaktuálisabb tengerentúli és globális problémáira reflektál, illetve legaktuálisabb kutatási trendjeit vonultatja fel, ezúttal *A társadalmi képzelőerő ösztönzése: pedagógiai kutatás a közjó érdekében* (*Inciting the Social Imagination: Education Research for the Public Good*) címet kapta. Az AERA elnöke (Kris D. Gutiérrez) és a konferencia programbizottságának elnöke (Joanne Larson) ezzel a témaválasztással kívánt rávilágítani arra, hogy időszerű újragondolni azokat a fogalmi, módszertani, politikai és gyakorlati kihívásokat, amelyek új irányt szabnak a pedagógiai kutatásban rejlő lehetőségeknek és ígéretnek. Azonban a konferencia címe – akárcsak más nagy nemzetközi konferenciák esetében – inkább csak mottónak tekinthető, rávilágít egy-egy aktuális kutatási törekvésre, és legfeljebb egy-két meghívott előadás kapcsolódik hozzá.

A 2011. évi fórumon is téma volt a szervezet missziójának és működésének újragondolása. Az AERA szinte minden éves találkozóján, más-más köntösbe bújtatva jelenik

meg az örökzöld kérdés: hogyan reflektáljon a pedagógiai kutatás a folyamatos társadalmi és gazdasági változás miatt kialakuló helyzetekre. A címben megfogalmazott problémafelvetés tükrében a szervezők olyan kérdésekre keresték a választ, hogy milyen új eszközökkel lehetne a széles körű és fenntartható tanulást elősegíteni, hogyan integrálhatók a kutatási eredmények olyan új tanítási és tanulási, tantervi és mérés-értékelési formák kifejlesztésébe, amelyek követik a gazdasági átmenetben lévő államok problémáit és lehetőségeit. A konferencia felhívásban további aktuális témaként szerepel, hogy milyen eszközökkel lehetne a tanárképzéssel és buktatással kapcsolatos oktatáspolitikai döntéseken finomítani, különös tekintettel a kisebbségi iskolákra. A fentiekből jól látszik, hogy az AERA nem elszigetelt tudományágként tartja számon a pedagógiai kutatást, hanem ösztönzi azon közös pontok kiferkésztését, amelyek összekapcsolják az oktatásügyet az egészségügy, területfejlesztés, foglalkoztatás és szociálpolitika kérdéseivel, migrációs politikákkal. A politikák összehangolása kiemelt szereppel bír a 21. században világszerte oly sokat hangoztatott élethosszig tartó tanulás alapjainak megteremtésében. Míg a politikusok tudásalapú társadalomról beszélnek, a közgazdászok új alapokra helyezett gazdaságot emlegetnek (tudásgazdaság), azonban egyetértenek abban, hogy az oktatás alapvető fontosságú a társadalmi és gazdasági mobilitás eléréséhez, valamint a biztos foglalkoztatás alapjainak megteremtéséhez, hiszen az iskola azon készségek, képességek és kulcs kompetenciák elsajátításának színtere, ahol a jövőbeni boldoguláshoz szükséges alapokat rakhatjuk le.

A progresszív pedagógia gyökereiből és Dewey pragmatizmusából merítő élethosszig tartó tanulás (Life Long Learning – LLL), illetve a hétköznapi életben is használható tudás ('literacy' – műveltség) fogalmak előtérbe kerülése a tudás új dimenzióinak vizsgálatára ösztönözi a kutatókat (Csapó, 2008). Egyre több szellemi és pénzügyi erőforrást fordítanak a formális oktatási környezetben elsajátított készségek mindennapi alkalmazhatóságának vizsgálatára és értékelésére, valamint kulcskompetenciák beazonosítására. Az említett társadalmi és gazdasági igények felerősödése miatt egyre többször kerül reflektorfénybe az oktatásügy, a reformok, a példa nélküli oktatási törvények és azon pénzösszegek, amelyek a versenyszférából folynak be ezen erőfeszítések költségeinek fedezésére. A 2001-es közoktatási törvény (*No Child Left Behind Act*, NCLB) szövetségi szinten írja elő az iskolák számára, hogy évfolyamokon teljeskörűen vegyenek részt tanulói teljesítményméréseken, melyek jelentős következményekkel járnak ('high stakes tests') az intézményekre és a tanulókra, tanárookra nézve egyaránt. Mindez természetesen a mindennapi tanítási gyakorlatra, az iskolai légkörre is hatással van. Ezek a trendek arra ösztönzik a tehetősebb szülőket, hogy gyermekeiket a közoktatásból kivonva olyan magániskolákba vigyék, amelyek – reményeik szerint – az új trendeknek megfelelő hozzáadott értékkel ruházzák fel gyermeküket. Ugyanakkor az iskolák egyre szegregáltabbak lesznek, és sok körzetben a pedagógusok lemorzsolódási rátája is igen magas.

Az oktatásügyi problémák széles skáláját leképező konferencián közel 60 országból 13800 kutató, gyakorló pedagógus regisztrált. A konferencia európai mércével mérve óriásinak tűnik, három több tízeemeletes szálloda konferenciatermeiben párhuzamosan 80–100 szekcióban folyt a tudományos diskurzus. Az európai államok kutatói az oktatást és a kutatást is érintő gazdasági megkorlátások miatt a megszokottnál alacsonyabb számban képviseltették magukat. Magyarországról hat kutató anyagát fogadták el, öt előadást és egy kerekasztalt ('round table'), amely a készülő tanulmányok, munkaanyagok megvitatására különösen alkalmas fórum. Érdemes megemlíteni, hogy a kerekasztal az AERA-n is fiatal műfajnak számít. A hagyományoknak megfelelően a dél-kelet ázsiai államokból nagy számban képviseltették magukat a kutatók, hiszen a régió gyorsan fejlődő gazdaságainak egyik kulcsa a nemzetközi mérésekkel is igazolt színvonalas oktatás (például *OECD*, 2010; *IEA*, 2008), amelyhez a nemzetközi konferenciákon összegyűjtött tapasztalatok jelentősen hozzájárulnak. A régió példa nélküli fejlődését, a

nemzetközi élbolyba történő gyors felzárkózását az oktatás kiemelt fejlesztése tette lehetővé, aminek alapja a pedagógiai kutatások eredményeinek gyakorlatba való átültetése (Hallinger, 1998). A tudásimport egyik fontos csatornája az AERA konferenciáin elhangzó naprakész nemzetközi kutatási eredmények és jó gyakorlatok hazai munkában való figyelembe vétele.

A 2. táblázatban található a bírálók szerint formai, tartalmi és tudományos szempontból közlésre alkalmas prezentációk – az absztraktkötetből korpuszelemzéssel kinyert – leggyakoribb 15 kulcsszava ('subject index'). Ez alapján jól látható, hogy a kutatási eredmények gyakorlati alkalmazása, pedagógusképzésbe, továbbképzésbe történő integrálása hangsúlyt kapott New Orleansban is.

2. táblázat. Az AERA 2011-es konferenciájának leggyakoribb kulcsszavai

Kulcsszavak	
1. Tanárképzés	9. Pedagógus továbbképzés
2. Felsőoktatás	10. Társadalmi igazságosság
3. Értékelés	11. Tanárok tudása
4. Tanítás és tanulás	12. Oktatáspolitikai és vívmányai
5. Természettudományos oktatás	13. Kvalitatív kutatás
6. Technológiák az oktatásban	14. Szakmai fejlődés
7. Írás és olvasás képesség	15. Városi oktatás
8. Matematikaoktatás	

A közel 300 kulcsszó közül a leggyakoribb 15 között 4 a tanárképzéssel (Teacher education pre-service), a pedagógusok szakmai fejlődésével (Teacher Education – In Service – Professional Development) és tudásával (Teacher Knowledge) foglalkozik, hasonlóan az EARLI 2009-es konferenciájához (Tóth és Baraszevich, 2010). A tanárképzés és már gyakorló pedagógusok továbbképzésében a naprakész tantárgyi tudáson kívül kulcsszerepet tölt be az affektív készségek és képességek fejlesztése is. Mindez kiegészítve a Dewey-féle (1974) kontinuitáselvvel kirajzolja azt az álláspontot, miszerint a tanítás-tanulás folyamatának minden szakaszában figyelembe kell venni azt, hogy az iskolának szintén nagy felelősségük van az egyén személyiségének kibontakoztatásában és későbbi konstruktív állampolgárrá válásában. Ezzel kapcsolatban még mindig gyakran vizsgált alapkérdés, hogy „milyen az a tudás, amit ma közvetíthetünk, de aminek tanulóink holnap a legjobban hasznát veszik” (Csapó, 2001, 88. o.), azaz, hogy új helyzetekben, milyen széles körben, milyen feltételek között hasznosíthatják a tanulók az iskolai keretek között elsajátított tudást. A makrokörnyezet dinamikus változásai következtében egyre gyorsabban változik, mit tekintünk releváns tudásnak, így egyre kevésbé lehet a tudás tartalmi körülhatárolásával megadni, milyen tudást kell elsajátítani a tanulóknak az iskolákban, következésképp a tudás minőségi jellemzői kerülnek előtérbe.

A kulcsszavak között a második leggyakoribb a felsőoktatás mint átfogó fogalom, ezt követik a – napjainkban jellemzően technológiai alapokon – megújuló és újraértelmezett mérési-értékelési módszerek, a digitális pedagógiai, azaz a számítógéppel segített tanítás-tanulás. A már négy évtizede a nemzetközi nagymintás mérések fókuszában álló olvasás-szövegértés ('literacy'), természettudományos és matematikai műveltség ('mathematical és science literacy') tanítása és tanulása a konferenciák meghatározó témaköreit adják, hiszen ezek hiánya a fejlett, technológiai és tudás alapú társadalmak továbbfejlődésének legnagyobb akadályozó tényezői.

Bár e tanulmány keretei nem nyújtanak lehetőséget a témával kapcsolatos mélyebb filozófiai fejtegetéseknek, mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy a téma szakértői a 'literacy'-elmélet és az abból származtatott mérési konstruktumok újragondolását sürgetik, mert amennyiben a 'literacy'-t egy elvont és dekontextualizált készségcsoportként kezeljük, az az úgynevezett deficit-modell elterjedését vonja maga után mind oktatási, mind

társadalmi szinten. E modell egy olyan uralkodó paradigma, amely szerint a rosszul teljesítő, hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményeit feltételezett belső (kognitív és/vagy motivációs) hiányosságok okozzák. A modell sajátossága, hogy a rendszer szintű tényezőket úgy mint, egyenlőtlen integrált vagy szegregált oktatás, iskolafinanszírozás vagy a helyi tantervek, illetve az oktatás színvonalának különbözősége, nem veszi figyelembe (*Valencia*, 1997). Ezt a tendenciát csak erősítik az olvasást és a különböző műveltségeket kulturális tökéként kezelő értékelési programok (például PISA, PIRLS), hiszen a tanulói tesztpontszámok alapján nemzeteket, iskolákat kategorizálnak be és minősítenek inadekvátnak, amely tovább növeli az országokon belüli és közötti társadalmi, illetve gazdasági ollót. Az olvasás-szövegértés társadalmi különbségek megjelenítésével egyre inkább elidegenítő és megosztó autonóm-modell (például *Kleder*, 1996) helyett a tanítás-tanulás folyamatában egyenlő esélyeket és esélyegyenlőséget teremtő 'multiple literacies', azaz többszörös-elmélet (*Masny és Cole*, 2009) kezd általánosan elfogadottá válni.

A kulcsszavak között kiemelkedő helyet foglal el a társadalmi igazságosság is. Bár filozófiai vonatkozásban e fogalom gyökerei egészen Aquinói Szent Tamásig nyúlnak vissza, az USA-beli oktatáspolitikai szempontjából az 1954-es *Brown vs. Topeka* Oktatási Minisztérium (*Brown v. Board of Education of Topeka*) tekinthető mérföldkönek. A Legfelsőbb Bíróság ekkor rendelkezett úgy, hogy alkotmányellenes a fekete és fehér tanulók szegregált oktatása, és ennek eredményeként mindennemű faji, etnikai, nemzeti hovatarozás vagy nemi identitás alapján történő megkülönböztetés is. Azonban látnunk kell, hogy mind amerikai, mind globális viszonylatban kutatási szempontból társadalmi igazságosságról nem csak intézményi kereteken belül beszélhetünk, hanem az egyes intézményeken belüli tanítás-tanulási folyamatok társadalmi hatását is vizsgálunk kell. Ez utóbbi az, ami napjainkban leginkább foglalkoztatja a kutatókat a migráció korszakában.

Bár a konferencia leggyakoribb kulcsszavai között nem található az elszámoltathatóság ('accountability') fogalma, mi mégis egy, a témához szorosan kapcsolódó szimpóziumon keresztül illusztráljuk, mennyi módszertani újdonsággal szolgálhat egy-egy szimpózium. A témaválasztást indokolja, hogy mind az európai, mind a hazai közoktatásban láthatóak azok az erőfeszítések, amelyek a PISA-sokra egy teljesítményközpontú pedagóguspolitikával (teljesítményértékelés, új bérrendszer és a minőségi bérpótlék bevezetése) és egy keményebb rendszerszintű ellenőrzési és értékelési rendszer kiépítésével próbálnak reagálni. A kizárólag tanulói teljesítményen nyugvó oktatáspolitikai döntések kizárólagossága egyre inkább megkérdőjeleződik az elszámoltathatósággal foglalkozó amerikai neveléstudományi kutatók körében, figyelmük egyre inkább a tanítás-tanulás folyamatára, mint a tanulói teljesítményt pozitívan befolyásolni képes tényező felé fordul. Mindazonáltal azt a közismert tényt, hogy a tanár felkészültsége és az oktatás minősége döntő szereppel bír a diák kognitív és affektív fejlődésében, valamint a nehezen számszerűsíthető osztálytermi folyamatokat ezidáig igen nehéznek bizonyult kézzelfogható döntésekké alakítani. Hiszen ahhoz, hogy a pedagógust érintő oktatáspolitikai döntés megszülethessen, a döntéshozóknak megbízható és valid információval kell rendelkezniük az osztálytermi gyakorlatokról – a NCLB törvény értelmében is. Az *Új fejlemények az osztálytermi folyamatok mérésében: fogalmi, módszertani és oktatáspolitikai jelentőség* című négy előadást keretező szimpóziumban – többek között – a legelismertebb amerikai egyetemeket magában foglaló, úgynevezett *Borostyán Liga* kutatói és a *tengerentúli kutatás-fejlesztés egyik kiemelkedő nonprofit szervezete, a RAND szakemberei* előadásán keresztül betekintést nyerhettünk egyrészt abba, melyek azok a legújabb módszertani eszközök, amelyekkel hatékonyan mérhető a tanulás-tanítás folyamata, másrészt, hogy a bemutatott módszerek hogyan támogathatják a döntéshozókat abban, hogy a tanári munka minőségét, illetve a tantermi folyamatokat monitorozni, mérni lehessen.

A szimpózium résztvevői abból indulnak ki, hogy a tanári munka hatásának feltárására irányuló kutatások nem nyújtanak megfelelő visszacsatolást a döntéshozók számára a

tantermi munka befolyásolása érdekében. Az egyik meghatározó irányzat a bemenet és tanulói teljesítmény közötti kapcsolatot hangsúlyozza nagymintás „az oktatás termelő funkciójának” ökonometriai modelljein keresztül (például *Harris és Sass*, 2007a, 2007b). Azonban így fekete dobozban maradnak a tanulói teljesítményt befolyásoló interakciók. A tantermi kutatások másik irányzatának képviselői a részben az antropológiából átvett gazdag, sűrű leírások alkalmazásával nyert adatokat dolgozzák fel, de az általánosíthatóság problematikája miatt a döntéshozatalban az eredmények nehezen vehetők figyelembe. Láthatjuk tehát, hogy mind a nagymintás kvantitatív, mind az esettanulmányokat feldolgozó kvalitatív módszereknek megvannak a gyengeségei. Mindezeket figyelembe véve a szimpózium előadói újabb nézőpontból közelítették meg a tanítás-tanulás folyamatát, azt multidimenzionális konstruktként értelmezve. Ennek tükrében a szimpózium egyik előadásában (*Measuring Quality Assessment in Science Classrooms Through Artifacts and Self-Report*) egy longitudinális vizsgálat keretében 8. évfolyamon természettudományi tárgyakat oktató 42 pedagógus által használt értékelési jegyzetek (*assessment notebooks*) elemzésének eredményeit mutatták be. A tanárok két héten át gyűjtöttek tanulói teljesítménymérést szolgáló dokumentumokat (pl. házi feladatok, kvízek), és azokat annotációkkal, valamint az készítés körülményeiről információval látták el. A szerzők szerint ez a módszer hasznos lehet egyrésről, mert több, részletesebb, validabb és költséghatékonyabb információval szolgálhat, mint a tanárok kérdőíveken kifejtett véleménye és mint a közvetlen megfigyelésen alapuló adatfelvétel. Másrésről, a rendszeres és rendszerezett adatgyűjtés hozzájárulhat a tanárok szakmai fejlődéséhez, hiszen az amerikai természettudományi sztenderd (NRC, 1996) előírja, hogy a minőségi értékelés a tanulók felsőbb szintű kognitív folyamatait megcélzó különböző módszerekkel történő rendszeres időközönként történő értékelésén kívül magában foglalja az értékelés során gyűjtött információk tanítás-tanulási folyamatba történő integrálását. Egy másik előadás (*Approaches to Measuring Instruction „At-Scale”: Instructional Logs and Classroom Assignments*) kutatói is naplókön és házi feladatokon keresztül vizsgálták az oktatás hatékonyságát, ezúttal nagymintán. A módszer már nem új, megbízhatósága és érvényessége már bizonyított (naplók: lásd *Correnti és Rowan*, 2007; házifeladat: lásd *Matsumura, Garnier, Slater, és Boston*, 2008). A kutatók a mérőeszköz választást ez esetben is azzal indokolják, hogy mind a napló mind a házi feladat a tanítás-tanulási folyamat eredménye, így elősegíthetik az önreflexiót és szakmai fejlődést (például *Ball és Cohen*, 1999). Az utolsó két előadás az alkalmazott módszerek újszerűsége miatt volt igazán jelentős. A bemutatott matematikaoktatás minőségmérő (*Mathematical Quality of Instruction*) eszköztantárgyi megközelítésből vizsgálja az osztálytermi folyamatok dinamikáját. A mérőeszköz négy részből áll: (1) a matematika gazdagsága, (2) a tanulókkal való együttműködés és matematika használat, (3) hibák és pontatlanságok és (4) tanulói részvétel a gondolkodásban és értelmezésében. Minden részhez 3-5 egyedi kódot rendeltek hozzá és egy összesítő kódot, amely megjeleníti a megfigyelők holisztikus értékelését az óráról. A megbízhatóság becslésére általánosíthatósági tanulmányt végeztek a szerzők (*Brennan*, 2001), amellyel minimálisra csökkenthető a tanítás minőségi becslésének hibahatára. A szerzők adatokkal támasztották alá az eszköz nagymintán történő kipróbálásának létjogosultságát, valamint rámutattak a kódolási folyamat esetleges hibáira, illetve, hogy azok hogyan ronthatják az eszköz megbízhatóságát. A szimpózium utolsó, *Inside Teaching Effects: The Scalable Measurement of Teaching and Learning in Secondary Classrooms* című előadásban egy mérőeszköz validitásának vizsgálatát mutatták be a szerzők, amelyben egy általános iskolai osztálytermi folyamatok megfigyelésére validált mérőeszköz középiskolás környezetre való adaptációjának eredményeit hallhattuk. A szerzők a mérőeszköz későbbi nagymintás alkalmazhatósága esetén a költséghatékonyság szempontját is szem előtt tartva ugyanazon mérőeszköz három változatát fejlesztették ki a pedagógus tudása, a tanulás és az osztálytermi folyamatok közötti össze-

függések feltérképezésére. Továbbá varianciaanalízis, regresszió és faktoranalízis segítségével és strukturális egyenlőség modellel válaszolták meg azon kérdéseket, hány tanórai megfigyelés szükséges az eszköz megbízható használatához, a különböző változatok milyen hatékonyan mérik a tanítás-tanulási folyamat minőségét, s végül azt, hogyan korrelálnak a mérőeszköz eredményei a tanulói és tanári változóval.

Összegzés

Az AERA története rávilágít arra, mit jelent Amerikában a neveléstudomány: hogyan alakul ki egy „nagy tudomány”, milyen témák foglalkoztatták az elmúlt 100 évben a neveléstudománnyal foglalkozó kutatókat és hogyan tudják alkalmazni az eredményeket a gyakorlatban. Az AERA azzal a céllal alakult, hogy jelezze, a neveléstudomány helyet követel magának a tudomány palettáján, nyolcvan éve szervez konferenciákat tudományos eredmények bemutatására, és vitafórumot teremt a tudományos közösség és a gyakorló pedagógusok között. Folyóirataiban a neveléstudomány minden területéről publikálnak, helye van minden tudományos műfajnak. Az AERA konferenciáin a világ vezető kutatói vesznek részt legújabb eredményeikkel, így mindig megtudhatjuk melyek az oktatáskutatás aktuális kérdései. A beszámoló szerzői számára – akik fiatal kutatóként először vettek részt az AERA konferenciáján – nyilvánvalóvá vált, hogy a nemzetközi kutatási közösség kutatás-módszertani skálája sokkal szélesebb a hazainál, olyan elemzési eljárásokkal és interpretálási módszerekkel találkozhattunk, amelyeket a hazai kutatási gyakorlatban ritkán alkalmazunk. Aki szeretne betekintést szerezni az AERA 2011-es konferenciájába, az a plenáris előadások felvételeit meghallgathatja az AERA honlapján.

A hazai oktatás számára is jelentős – több évtizedes – problémája a tanárképzés és a továbbképzési rendszer megújítása, a tanárok tudása, valamint az új kutatási eredmények eljuttatása a pedagógusokhoz. Ennek legelemibb csatornája a kutatóegyetemen folytatott tanárképzésen keresztül történhet, így első kézből értesülhetnek a hallgatók a legújabb kutatási eredményekről, amelyekkel jobba tehető a pedagógusi munka, a gyakorlat – az Amerikai Egyesült Államok mind a NCLB törvénnyel, mind a neveléstudományi kutatási normákat szabályozó törvénnyel javítani kívánt ezen. Az eredmények eljuttatása a pedagógusokhoz sosem volt az USA erőssége, köszönhetően többek között annak, hogy az egyes államok oktatáspolitikájába az utóbbi évtizedekig nem avatkoztak be szövetségi szinten. A releváns tudás, a tudás mérhetővé tétele a magyar oktatáskutatást és oktatáspolitikát is foglalkoztatja az elmúlt évtizedben. Rendszeressé vált az Országos kompetenciamérés, készül az új Nemzeti alaptanterv, valamint a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja keretében diagnosztikus méréseket tudományosan megalapozó standardokat dolgoztak ki három nagy műveltségterületen (olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány) az általános iskola első hat évfolyama számára.

Irodalom

Ball, D. L. és Cohen, D. K. (1999): Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional development. In: Darling-Hammond, L. és Skyes, G. (szerk.): *Teaching as the learning professional: Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass, San Francisco. 3–32.

Brennan, R. L. (2001): *Generalizability Theory*. Springer-Verlag, New York.

Correnti, R. és Rowan, B. (2007): Opening up the black box: Literacy instruction in schools participating in three Comprehensive School Reform Programs.

American Educational Research Journal, 44. 2. sz. 298–338.

Csapó, B. (1988): A tanulás és az oktatás kutatásának európai perspektívái. Meditáció az EARLI tübingeni konferenciája kapcsán. *Pedagógiai Technológia*, 2. sz. 3–10.

Csapó Benő (1997): A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág. Az Iskolakultúra tematikus száma elé. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 3–13.

- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptciók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. sz. 207–217.
- Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 172. 9. sz. 1065–1076.
- Csikos, cs., Józsa, K., Korom, E. és Tarkó, K. (1998): The past and present of EARLI: Interviews with prominent EARLI members. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1. sz. 33–44.
- Dewey, J. (1974): *Experience & Education*. Macmillan, New York
- Hallinger, P. (1998): Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36. 5. sz. 492–509.
- Harris, D. és Sass, T. (2007a): *Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement*.
- National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER). Working Paper #3. Urban Institute, Washington, DC.
- Harris, D. és Sass, T. (2007b): *The Effects of NBPTS-Certified Teachers on Student Achievement*. National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER). Working Paper. 4. Urban Institute, Washington, DC.
- Lagemann, C. E. (1997): Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890–1990. *Educational Researcher*, 26. 9. sz. 5–17.
- Lagemann, C. E. (2000): *An elusive science: the troubling history of education research*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Thomson Reuters (2010): *2010 Journal Citation Reports*. 2011. 09. 16-i megtekintés, http://wokinfo.com/products_tools/analytical/jcr/
- Kleder, R. (1996): Rethinking literacy studies: From the past to the present. *Literacy online*. 2011. 09. 15-i megtekintés, http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/kelder_review_of_lit_studies_96.pdf
- Masny, D. és Cole, R. D. (2009): Introduction to multiple literacies theory. In: Masny, D. és Cole, R. D. (szerk.): *Multiple literacies theory: A Deleuzian perspective*. Sense Publishers, Rotterdam. 1–12.
- Mershon, S. és Schlossman, S. (2008): Education, Science, and the Politics of Knowledge: The American Educational Research Association, 1915–1940. *American Journal of Education*, 114. sz. 307–340.
- Matsumura, L. C., Garnier, H., Slater, S. C. és Boston, M. B. (2008): Measuring instructional interactions at-scale. *Educational Assessment*, 13. 4. sz. 267–300.
- Price D. de S. (1979): *Kis tudomány, nagy tudomány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results, 4. What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. OECD, Paris.
- Schüttler Tamás (2005): A közoktatási rendszerben nem lehet jelentős változásokat elérni a tudomány hozzájárulása nélkül. Interjú az Országos Neveléstudományi Konferencia szerepéről Csapó Benővel. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 2. sz. 58–62.
- Tóth Edit és Baraszevich Tamás (2010): Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 92–102.
- Valencia, R. R. (1997): Conceptualizing the notion of deficit thinking. In: uő (szerk.): *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*. The Falmer Press, London. 1–12.

Hódi Ágnes – Tóth Edit

SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola –
MTA-SZTE, Képességfejlődés Kutatócsoport